

LES DISPOSITIFS, UTOPIE EDUCATIVE POUR TEMPS DE CRISE : UN POINT DE VUE SUR L'ENSEMBLE DES TEXTES

*Philippe ASTIER,
professeur des universités, Université Lumière Lyon 2,
membre de laboratoire Education, Cultures et Politiques, EDCPO ECP (EA 4571)*

■ La notion de dispositif est tellement familière aux acteurs de la formation professionnelle qu'elle paraît aller de soi. Elle est mobilisée autant dans les travaux de recherche que dans les discours relatifs aux pratiques. L'appel que les trois coordinateurs de ce numéro ont lancé dans la revue *TransFormations* pour contribuer à sa conceptualisation a été entendu. Les contributions des douze auteurs, qui forment le substrat de ce numéro présentent des expériences, des analyses, des propositions théoriques visant à préciser cette notion. Dans cette introduction on s'attachera à comprendre comment cela questionne les discours et pratiques d'ingénierie et leurs éventuelles évolutions.

LE DISPOSITIF ENTRE DOMINATION ET INITIATIVE

Les dispositifs sont appréhendés principalement par la mise en évidence de deux fonctions : ils sont le moyen d'une domination au sein d'un espace social défini, celui du travail, de la formation et de l'insertion sociale ; ils sont tout autant le cadre de prise d'initiative de la part des acteurs qu'ils réunissent. Ils sont la manifestation de différentes positions sociales et s'inscrivent dans une technologie de pouvoir mais ils sont aussi des cadres de transformation et d'invention de soi allant bien au-delà de ce que chacun pouvait imaginer. Ces deux conceptions convergent pour reprendre la définition du dispositif comme ensemble de moyens coordonnés en vue d'une fin et, pour ce qui concerne la formation, comme un ensemble de ressources organisées en vue de favoriser les apprentissages de catégories de public déterminées. La perspective de domination valorise le pouvoir des institutions et leur fonction d'influence, la perspective d'initiative insiste sur les possibilités pour chacun de compléter, dévier voire subvertir les éléments prédisposés à son attention.

Parmi les textes de ce numéro, la contribution de Dumet*¹ insiste sur la dimension de domination se manifestant notamment par ce que l'on pourrait appeler une "contractualisation sous contrainte" : celle-ci ouvre l'accès à des moyens en échange d'une acceptation du cadre et des règles de la formation qui vont produire des comportements. Ceux-ci, pour être vécus personnellement et singulièrement, sont ceux souhaités et annoncés par le dispositif et ceux qui l'instaurent. Pour l'auteur, ils sont ainsi générés par le cadre au sein duquel les participants sont enrôlés. Cela rappelle que les dispositifs sont conçus, construits, financés et développés avant tout pour produire un certain nombre d'effets sociaux et, en matière de formation, d'apprentissages définis comme nécessaires pour un type de public déterminé. En ce sens l'"usage des dispositifs" comme pratique individuelle constitue en quelque sorte le complément requis de ce qui est institué.

Les autres contributions ne valorisent pas cette dynamique mais il nous semble bien qu'elles la supposent. En effet elles mettent en exergue l'usage des dispositifs par les acteurs. Par-là elles les décrivent comme confrontés à des situations dans lesquelles ils appréhendent des ressources et des contraintes et développent des activités produisant des apprentissages qui, pour une part, correspondent aux inductions du dispositif (comme on vient de le voir) mais qui dans d'autres cas ou sous d'autres aspects s'en écartent largement. Ainsi ils illustrent le fait que le pouvoir d'induction n'est pas absolu et que par ailleurs les dispositifs sont le cadre de transformations qu'ils n'induisent nullement. Ceci est particulièrement mis en évidence par la notion de potentiel d'initiative (Faria-Fortecoëf*) qui vient faire face dans notre panorama à celle de potentiel d'induction.

La mise en perspective de ces différentes approches conduit à fonder la conceptualisation de la notion de dispositif sur deux considérations :

- les dispositifs de formation ne sont pas de nature totalitaire : les acteurs y disposent toujours de marges de manœuvre, les dispositions instituées étant toujours lacunaires et les contraintes jamais absolues. Toutefois pour n'être pas totalitaires, ils demeurent une technologie de pouvoir portant un projet de transformation d'autrui promu par des acteurs à destination d'autres ;
- la notion d'usage vise à rendre compte de cette situation dans laquelle des marges de manœuvre sont reconnues, identifiées et utilisées, alors même qu'un cadre est établi et imposé. Ceci pourrait renvoyer à la sociologie des organisations à la notion d'acteurs, de stratégies, de zones d'incertitude et de négociations. Ce champ de référence n'est pas ignoré mais il est souvent articulé ou remplacé par

¹ La mention d'un nom muni d'un astérisque, sans indication de date renvoie directement aux contributions réunies dans ce volume.

un autre pour rendre compte de cette situation : il s'agit de la sollicitation du duo conceptuel prescrit/réel et des travaux de l'ergonomie qui lui donnent sens. Du coup, là où Dumet* repère une contractualisation contrainte et un pouvoir d'induction, d'autres travaux identifient des prescriptions, des pratiques et bien évidemment, comme le modèle ergonomique l'annonce, des écarts entre les unes et les autres.

On retiendra pour notre part, à la lecture de ces textes, la conviction que ces cadres d'analyse sont complémentaires, illustrant chacun un aspect de la réalité des dispositifs de formation. Ce qui paraît être la première contribution à la construction conceptuelle de la notion de dispositif réside dans cette affirmation : il est à la fois domination et initiative, prescription et usage, induction et imprévu². C'est dire que les dispositifs sont des intégrateurs de logiques différentes, elles-mêmes issues des jeux d'acteurs que ces dispositifs réunissent. Une conséquence réside dans ce que l'on pourrait appeler leur polyfonctionnalité, c'est-à-dire la capacité à satisfaire plusieurs systèmes d'exigences différents en définissant un cadre permettant leur coexistence. C'est très précisément ce qui les distinguerait des dispositifs totalitaires où une telle possibilité serait exclue, un seul système d'exigences étant poursuivi et réalisé grâce à des systèmes de contraintes eux-mêmes généralisés.

Cette perspective conduit à interroger les notions centrales d'induction, d'usage, d'initiative et à questionner la définition du dispositif comme combinaison de moyens articulés à la définition d'un but. Ce faisant il nous semble qu'un tel propos invite à retrouver d'abord les textes fondateurs et notamment ceux de Foucault et Agemben (2007).

Mais avant de s'atteler à cette tâche, il faut envisager une éventuelle alternative de conceptualisation : certains des auteurs (Fourcade et Krichewsky*) attribuent la notion de dispositif à un ensemble de moyens institués sans pour autant l'indexer à la prédétermination d'un but. Dans ce cas la seule induction, si induction il y a, est ce qu'on pourrait appeler une "induction d'usage" c'est-à-dire une invitation plus ou moins pressante à participer. C'est le sens de la distinction entre "dispositif de pouvoir" et "dispositif de soutien" (Fourcade et Krichewsky*) : les premiers utilisent l'action des sujets au service des objectifs que les dispositifs poursuivent, les seconds restaurent, renforcent et reconnaissent leur pouvoir d'agir. C'est alors que peut être évoquée la définition d'un dispositif conçu comme "un vide habitable" (Fourcade et

² Car les prescripteurs prévoient l'imprévu. Ils savent qu'il adviendra mais ignorent le moment et les modalités de cet avènement. Tout dispositif lui laisse ainsi une place en creux qui suppose la compétence des acteurs qui auront à y faire face. On peut ainsi distinguer dans la conception de dispositif, l'imprévu, l'écarté ou négligé et l'ignoré.

Krichewsky*), position rare mais stimulante qui entraîne plutôt vers les notions d'espace potentiel et de processus transitionnel. La fonction de ce type de dispositif dont la finalité semble se résoudre en l'usage se pose alors pleinement. On en trouve une illustration dans le "tenir conseil" où la question de savoir ceux qui en usent et ce qui refusent d'en user recoupe très étroitement la question du pouvoir de cette instance et de ceux qui y participent et y sont soumis. Cet exemple a l'avantage de montrer que la question du pouvoir se pose toujours et que les dispositifs, même dans ces cas, sont des technologies. Il fait apparaître aussi une alternative au couple induction-usage par la question de l'inertie, de l'opposition voire de la résistance. Le talon d'Achille d'un dispositif est l'engagement de ceux qu'il invite et qui peuvent dans certains cas vouloir (et pouvoir) lui résister face à la violence (matérielle et/ou symbolique) de la domination qu'il instaure. Dans d'autres cas, c'est vouloir et pouvoir s'y engager et/ou enfin, vouloir et pouvoir ruser, jouer ou composer avec les exigences qu'il impose pour obtenir des prestations souhaitées.

LE DISPOSITIF COMME INTEGRATION DE LOGIQUES DIFFERENTES

Agamben relisant Foucault est parfois cité par les auteurs, mais peu explicité. Le recours au texte de Foucault et plus encore à la lecture et au commentaire qu'en propose Agamben (2007) ne sera pas inutile.

FOUCAULT, AGAMBEN : EXERCICE DE GOUVERNEMENT ET PROFANATION DES DISPOSITIFS

On remarquera d'abord les dates : les textes de Foucault et plus généralement ses publications éclairant le terme de dispositif (ou positivité) datent de la période d'élaboration et de publication du modèle de l'ingénierie de formation. Le texte d'Agamben date lui de 2006 et évoque explicitement la notion de sujet et d'usage (p. 41). Foucault insiste sur les techniques de gouvernement des hommes et appréhende le dispositif comme inscrit dans un "jeu de pouvoirs" réunissant des "éléments hétérogènes" pour "répondre à une urgence" : "c'est ça le dispositif : des stratégies de rapports de force supportant des types de savoirs, et supportés par eux" (Foucault cité par Agamben p. 10). La façon dont les discours, espaces, objets et pratiques construisent un cadre de pensée et d'action pour produire un type de sujet est centrale dans le travail de Foucault. Cette perspective n'est pas étrangère à l'analyse du dispositif par l'ingénierie de formation dans les années 1960, mais elle devient très actuelle dès lors que les dispositifs de formation sont saisis par l'exigence de construction et de développement des compétences formalisées par exemple dans les référentiels. Ils portent ainsi cette exigence de transformation des représentations,

des identités et sans doute aussi des corps : il y a là la dimension potentielle de la contrainte, de la violence faite au sujet, de la norme au nom de ce que Agamben dénomme *oekonomia* c'est-à-dire administration de l'*oikos*, et plus généralement gestion, management. Comme il le souligne, commentant Aristote (Politique, 1255 B 21) "il ne s'agit pas d'un paradigme épistémique mais d'une pratique, d'une activité pratique qui doit au coup par coup faire face à un problème ou à une situation particulière" (*op. cit.* p. 22). Finalement le dispositif est la conséquence des exigences de gestion du réel et donc de l'imprévu. On retrouve ici la conception occidentale des rapports hommes-nature marqués par la domination (Jullien, 2002). Le dispositif y est la modalité de réalisation de buts grâce et malgré les variations des environnements et la diversité des acteurs.

Agamben distingue pour sa part deux classes : "d'une part les êtres vivants (ou les substances), de l'autre les dispositifs à l'intérieur desquels ils ne cessent d'être saisi" (p. 30). "J'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer des gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants". (p. 31). Il donne donc une généralité très grande à cette notion en réaffirmant leur fonction d'induction, de domination, de contrôle, en un mot d'aliénation, et il pose une question originale : "de quelles manières pouvons-nous donc nous opposer à cette situation ?" (p. 34). Cette question semble ne pas avoir eu d'écho dans les textes mentionnés ci-dessous. En effet, tous parlent d'usage et donc à la fois de la généralité de l'inscription des sujets dans des dispositifs mais aussi de l'aspect limité de leur influence : inéluctable mais pas totalitaire serait ainsi la description contemporaine des dispositifs. Agamben envisage une autre perspective : plutôt que la valorisation de l'usage des dispositifs, il pense à leur "profanation" (p. 38). En effet tout dispositif sépare et retire aux hommes les aspects dont il s'empare³. Par la profanation "il s'agit en fait de libérer ce qui a été saisi et séparé par les dispositifs pour le rendre à l'usage commun" (p. 37). Finalement quand l'ingénierie arrête les dispositions relatives à une transformation des hommes, elle se réserve un domaine mis hors de l'influence des acteurs. La profanation serait la réappropriation par ces acteurs de ce qui leur a été ainsi enlevé et sans doute en premier lieu, la possibilité de définir eux-mêmes le devenir dans lequel ils s'engagent ainsi que les conditions et modalités d'un tel engagement. Mais les dispositifs pour être des "dispositifs de gouvernement" et non le simple "exercice de la violence" (p. 41-42) supposent la production de subjectivations : les dispositifs produisent leur propre sujet. De ce point de vue, le sujet évoqué par les analyses de dispositifs et proposé comme un concept clef de cette nouvelle

³ Tous les usages ne seraient donc pas à mettre dans le même panier : il y a des usages "supplétifs" et des usages "alternatifs" selon qu'ils complètent ou dévient les prédispositions instituées.

conceptualisation, est en fait un produit du dispositif. Ceci invite à pousser plus avant l'analyse : il ne suffit pas d'affirmer le sujet dans le dispositif, il faut aussi rendre compte de la façon dont le dispositif le produit pour le rendre ainsi manifeste aux analyses.

Agamben ajoute que dans les sociétés capitalistes contemporaines, les dispositifs n'agissent plus par la production d'un sujet mais par des processus de désobjectivation, ce qui rend leur profanation difficile et il conclut : "de là, la vanité de ces discours sur la technique remplis de bonnes intentions : ils prétendent que le problème des dispositifs se réduit à celui de leur bon usage" (p. 45). Sur ce dernier aspect, on est alors conduit à envisager, dans l'analyse des dispositifs, autant les processus de désobjectivation qu'ils révèlent que ceux de resobjectivation qui sont sans doute également à l'œuvre et qui peuvent annoncer de nouvelles formes de dispositifs. Cette question de la réification des acteurs par leur inscription dans le dispositif revient ici en écho, avec leur engagement par contrainte définissant un fonctionnement social qui semble bien relever des technologies de pouvoir précédemment envisagées.

RENCONTRES ET USAGES DANS LES DISPOSITIFS

Si l'on s'attache maintenant, en suivant ces textes et les contributions de ce numéro, à identifier les opérations par lesquelles sont constitués les dispositifs de formation on en identifiera principalement quatre:

- une séparation constituant une rupture entre un extérieur et un intérieur ;
- un réseau réunissant les éléments non seulement se situant à l'intérieur du dispositif ainsi constitué mais également le reliant à l'extérieur ;
- une spécification de ses buts, des relations, des interactions afin de lui permettre d'être fonctionnellement pertinent par rapport aux exigences des environnements et particulièrement des acteurs qui l'ont promu et de ceux qui s'y engagent ;
- enfin les dispositifs sont mis en textes pour pouvoir trouver leur efficacité, et cette "discursivisation" nous semble non seulement un acte de communication, de mise en public mais aussi contribuer de façon centrale au règlement de la relation entre domination et initiative.

Ces quatre éléments découlent d'une considération centrale : il y a élaboration de dispositif lorsque les acteurs en position de le décider (promoteurs, commanditaires, concepteurs, financeurs...) estiment :

- que la simple "propension des choses" (Jullien, 1992, 2002) c'est-à-dire l'évolution des situations par leur propre dynamique, telle qu'ils peuvent se la représenter ;

- que les actions des acteurs, c'est-à-dire à la fois la dynamique des rapports sociaux et la volonté d'action de certains groupes sociaux (demandeurs d'emplois, salariés des organisations, publics dits en "rupture scolaire" ou "en difficulté d'insertion", etc.) ne peuvent pas, par eux-mêmes, parvenir aux objectifs souhaités (soit que cela ne soit pas dans leurs moyens soit que leurs objectifs puissent diverger).

C'est la première source des dispositifs. En ce sens, ils se construisent sur une prise de pouvoir et un constat de défiance. Mais si on les envisage non plus du point de vue de leur conception (*i.e.* comme objet de l'activité des concepteurs) mais de celui de leur fonction dans les actions de formation (*i.e.* comme outil ou moyen des projets des acteurs de sa mise en œuvre) on révèle une autre réalité.

LA FORMATION COMME RENCONTRE : SINGULARITES ET INTERACTION

La formation est aussi une relation et c'est la seconde origine des dispositifs. A partir du texte et des discours à son propos⁴ les sujets l'interprètent, lui donnent du sens pour eux, et dès lors entrent dans une dynamique qui est celle de la rencontre. Cette dernière fait typiquement partie des "imprévisibles prévus"⁵ déjà évoqués : tout dispositif de formation suppose cette rencontre entre apprenants et formateurs, tuteurs et autres intervenants mais il ne peut prévoir dans le détail quel en sera le contenu, les modalités, la dynamique et surtout les effets. Ceux-ci sont fortement tributaires des interactions qui se développent dans le cadre proposé et des interprétations que chacun, dans sa singularité biographique et psychologique, accorde à ces rencontres et ces situations. C'est bien sûr dans et par cette rencontre que le dispositif produit les effets de transformation des sujets. C'est pour cela que l'enrôlement dans le dispositif est si essentiel au point sans doute que l'on peut dire que le dispositif est la rencontre de projets différents⁶ en construisant les modalités de leur confrontation. La contractualisation sous contrainte est une des modalités de ce couplage mais qui ne rend sans doute pas compte de la totalité des situations. Ce qui semble essentiel est que le dispositif de formation, dès lors qu'on le considère comme transformation du réel, n'est pas que projet ou rencontre. Il est d'abord leur intégration.

⁴ Le dispositif-texte baigne en effet dans un ensemble de commentaires qui constituent déjà un usage du dispositif et cette nébuleuse langagière constitue l'aura discursive dans laquelle tout dispositif réel est pris et qui déploie pour partie certaines des significations possibles.

⁵ En ingénierie on peut d'ailleurs distinguer les événements que l'on connaît parfaitement mais dont on ne sait jamais s'ils adviendront (par exemple la perte d'un financement, une modification politique, la perte d'un partenaire...) qui constituent des "imprévus prévisibles" et les événements dont on sait pertinemment qu'ils se produiront mais dont on ignore tout des modalités qui constituent ces "imprévisibles prévus" (relations formateurs-apprenants, tuteurs-apprenants, dynamique du groupe de formation...).

⁶ Ceux des promoteurs bien sûr mais, tout autant ceux des formateurs, des apprenants et sans doute de bien d'autres.

DISPOSITIF ET USAGES

C'est dans ce cadre que l'on peut situer les usages : ils sont la façon de décrire d'un point de vue d'acteur les modalités de cette rencontre. Ainsi, on notera d'abord l'unanimité : tous les articles parlent d'usage à l'occasion de cette conceptualisation des dispositifs. On dira davantage : l'usage est une façon, dominante dans certaines contributions, de penser le dispositif. Car l'usage c'est la capacité de penser (élaborer des représentations originales par rapport à celles élaborées par les promoteurs de dispositifs, qu'elles soient ou non formalisées dans les conventions qui les instituent) et de poser des actes non prévus, non prescrits voire déviants. Cette notion est importante, non seulement parce qu'elle est récurrente, mais parce qu'elle est solidaire des notions de sujet ou d'acteur, centrales dans tant de propos. Ceux-ci conduisent à la définition du dispositif comme *artefact* avec une référence parfois explicite à la théorie instrumentale de Rabardel (2005) ou comme *pharmakon* (Fourcade* *et al.*) dont on sait, par référence à Platon et Stiegler, que "les effets, bénéfiques ou maléfiques, dépendent de l'usage que l'on en fait "mais dont Agamben dénonce la "neutralité artificielle".

Une première conséquence est de focaliser la description et l'analyse des dispositifs sur ce que l'on appellera le temps de la rencontre des destinataires des dispositifs (ou le temps de la transformation désignée) et principalement les formateurs et apprenants⁷. Lorsque cette description se fonde sur la structure prescrit/réel, celle-ci génère alors des couples d'opposition ou des éléments d'analyse en contraste comme "dispositif proposé" / "dispositif vécu" ou "scénario d'apprentissage" et "scénario d'enseignement". Cette catégorie de l'usage présenté comme le "réel du dispositif" est elle-même objet d'analyse par exemple sous la plume de Faria-Fortecoef* qui distingue "usages contraints"⁸ des usages "spontanés⁹, imprévus". C'est également le cas avec la distinction entre "usage" et "usage élargi" (Saderi, Triby*) permettant de penser les apprentissages et les transferts entre situations mais aussi entre dispositifs et entre sujets. Une autre contribution à la conceptualisation de la notion d'usage se retrouve chez Pagani* qui l'appréhende comme une délégation de fonction à un individu, ce qui reprend et nuance la notion de prescription permettant de penser des "usages contraints" et des "usages par délégation" qui ne sont ni spontanés ni imprévus ni prescrits dans leur détail.

⁷ Alors que l'ingénierie de formation focalise plutôt l'analyse sur la situation inductrice de formation, son évolution et les changements à opérer ou accompagner, dont celles affectant les sujets.

⁸ On note entre guillemets les termes qui font explicitement références aux contributions de ce numéro et qui nous semblent dessiner ce nouveau paradigme d'analyse des dispositifs.

⁹ Cette catégorie, du plus grand intérêt, indique la possibilité d'un usage non prémédité, c'est-à-dire sans conception préalable par le sujet mais pas confrontation à ce qu'il vit dans la situation qu'il découvre

Dans tous ces cas l'usage est appréhendé par l'écart à l'écrit et ses interprétations. Mais ce que l'on vient de développer nous conduit à ajouter un élément à cette théorisation de l'usage des dispositifs. On parlera d'usage conforme pour désigner la façon dont les acteurs vivent le dispositif au plus près de la façon dont il a été annoncé et donc, le rendent effectif en le complétant avec leur part de singularité qui se combine avec ses dispositions générales.

Il nous faut donc justifier deux choses : pourquoi parler d'usage et pourquoi souligner la conformité puisque les contributions ne le détaillent pas. On parle d'usage car, même lorsque les acteurs font très précisément ce qui est prévu, annoncé, prescrit, cela requiert de leur part une activité, c'est-à-dire une mobilisation physique, intellectuelle, émotionnelle. Pour le dire dans les termes d'un des textes, la conformité requiert l'initiative. Le dispositif n'a jamais par lui-même une efficacité propre, il ne l'acquiert (ou plus précisément on ne peut la lui imputer) que lorsque les acteurs s'y enrôlent. Ainsi l'usage est le contrepoint de la conception, la façon (diffractée en autant de versions qu'il y a de sujets) dont celle-ci devient réalité, d'où la formule de "conception continuée dans l'usage" soulignant que les activités d'interprétation et de conceptualisation ne sont pas l'apanage d'une catégorie d'acteurs (les concepteurs) mais que la formation comme rencontre réunit une pluralité de projets que les dispositifs parviennent à faire tenir ensemble en dégageant des modalités de compatibilités relatives et de co-étayage.

Dès lors tout porte à considérer l'usage conforme comme une catégorie importante de la compréhension des dispositifs. D'abord parce qu'il est la conséquence de la domination que le dispositif opère par l'enrôlement des sujets dans un cadre prédéfini. Ensuite parce qu'il est aussi et tout autant, la conséquence des stratégies des sujets qui ont interprété l'offre portée par le dispositif-texte ; et pour peu qu'ils soient sensibles aux enjeux qu'il leur rend accessibles, ceux-ci ont tout intérêt à vouloir ce que le dispositif impose pour obtenir les gratifications qu'il annonce. Il est d'ailleurs extrêmement fréquent que les bénéficiaires d'un dispositif considèrent l'écrit comme contrat et rappellent les promoteurs à leurs obligations annoncées, afin de leur permettre de devenir ce qui a été dit.

Au risque de souligner une banalité, on estime donc que le premier usage est l'usage conforme parce qu'il est la résultante de la domination exercée par le dispositif et des enjeux de chacun des acteurs qui, pour des motifs éventuellement différents, trouve intérêt et sens à s'y engager. Il requiert une activité qui exige beaucoup des sujets et ne pas la repérer serait à la fois manquer l'efficacité des dispositifs et le prix de l'engagement de chacun. On se permettra donc d'envisager l'usage comme la façon singulière dont chacun joue et se joue du dispositif pour en tirer ce qu'il en attend. La façon de tisser de la conformité est donc déjà une version originale, une création, une

activité avec de l'écart, de l'invention (notamment sur les points où il y a absence de prescription) voire de déviance (par détournement, catachrèses, "braconnage"...). On soutient alors que les usagers¹⁰ qui se conforment le plus aux prédispositions des dispositifs ne sont pas ceux à qui cela coûte le moins mais ceux qui ont les enjeux les plus essentiels au travers de leur implication.

En revanche la notion d'usage ouvre la voie à une interrogation : quels sont les fondements de cette appropriation, singularisation, subjectivisation des dispositifs fondant les versions singulières des usages personnels ? Cette question renvoie au fait que pour apprendre par le dispositif, il faut d'abord s'y situer et donc d'un certain point de vue en apprendre un usage. Celui-ci semble se fonder sur une activité d'interprétation en situation. C'est ainsi que l'on comprend la notion de "tension" que les analyses évoquent dans la description des dispositifs et qui introduit la dynamique dans la distinction prescrit / réel. Le dispositif est construit en réponse à une tension relevée dans le contexte et il dispose des éléments pour y remédier en affirmant que l'action est impérative (c'est la notion de "répondre à une urgence" dans la définition que propose Foucault (Agamben p. 9). Les dispositifs participent donc de différents contextes et notamment celui dans lequel ils interviennent, celui qu'ils instituent et celui qu'ils annoncent, ce qui est générateur de tensions. Ainsi Moal et Briquet* notent la tension générée par "la dimension professionnalisante dans un dispositif avant tout universitaire". Mais il y a aussi les tensions internes entre ce qui est institué et les acteurs¹¹. Moal et Briquet* poursuivent en identifiant une tension entre le projet institutionnel porté par le dispositif et "l'usage qui en est fait pas les étudiants". On retrouve cette notion sous d'autres formules chez Amblard*, Tribby* et Saderi* ("controverse"), Pagani* ("contradictions").

LES DISPOSITIFS SANS VIOLENCE SONT-ILS POSSIBLES ?

Si la notion de tension suppose celle de finalité, qu'en est-il des dispositifs de soutien dont on a vu qu'ils ne se définissent pas ainsi mais par le contexte qu'ils créent ? C'est la question de l'articulation entre la fonction "analyseur" et la fonction "catalyseur" des dispositifs (Fourcade, Krichewski*). Cette dernière introduit à un aspect important pour les dynamiques de formation : une part de l'effectivité des transformations réalisées dans et par les dispositifs ne tient pas à ce qui a été disposé d'avance par d'autres, mais à ce qui est émergent de la rencontre des acteurs dans les situations qu'ils créent ou redéfinissent en les interprétant. C'est une toute autre perspective. Elle indique que les dispositifs disposent moins qu'ils ne déposent (cette

¹⁰ Et notamment les formateurs !

¹¹ Les tensions entre acteurs, entre sujets comme peut les appréhender la dynamique des groupes par exemple, ne sont pas évoquées, comme si le cadre d'analyse utilisé ne pouvaient les repérer ou que cette question ne se pose pas sous ce mode de description

fonction conservatoire des dispositifs va de pair avec leur formalisation notamment en discours), dans un espace à accès protégé, des éléments supposés significatifs pour les acteurs. L'apprentissage résulte alors principalement de l'émergence pour le sujet, d'indices d'interprétation des situations pour y conduire l'activité qui lui semble appropriée ; au fondement de l'usage, il y a une activité d'interprétation en situation. Dans ce cadre le sujet n'est pas seulement engagé dans le dispositif, il est également pris dans des appartenances sociales et des interrelations qui influencent ces interprétations et les "catalyses" possibles. Ainsi la compréhension d'une dynamique de la formation invite à regarder aussi, ailleurs que sur la scène pédagogique où se rencontrent apprenants et formateurs :

- du côté des concepteurs de dispositifs et de leurs analyses de ce que l'ingénierie de formation a appelé la "situation inductrice de formation" ;
- mais aussi du côté des trajectoires biographiques de chacun des acteurs, de leurs expériences et de leur implication dans une histoire et une culture qui influencent leurs capacités et modalités d'interprétations des situations de formation (projets, enjeux, rejets...).

C'est sans doute ce que permettrait de repérer les "référentiels personnels" que propose Amblard* ou les analyses biographiques (Mbiatong*) : en quoi la dimension subjective ne se réduit pas à l'usage, à l'écart et à l'activité au sein du dispositif mais s'inscrit aussi dans une histoire et une condition dont chacun élabore une signification pour soi et pour autrui (Ricoeur, 1990).

CONCLUSION : LES DISPOSITIFS DE DEVELOPPEMENT, UTOPIE EDUCATIVE POUR TEMPS DE CRISE ?

Cette considération d'une plurifonctionnalité des dispositifs nous conduit à envisager, outre les dispositifs de pouvoir régi par la domination et les dispositifs de soutien défini par l'initiative et l'implication, un troisième type. On l'appellera, reprenant un vocable fort utilisé en formation des adultes et central des approches de didactique professionnelle, dispositif de développement. Il se fonde d'abord sur la notion de marge c'est-à-dire l'intérêt d'un espace protégé pour les apprentissages, distingué des espaces sociaux de référence où les rapports de force jouent de toute leur puissance. Pour cela le dispositif doit être un dispositif de pouvoir pour résister, s'opposer, s'imposer face aux rapports sociaux en présence. Il doit l'être également pour définir le projet qu'il propose à ceux qui s'y engagent et réunir les moyens qu'il rassemble, ordonne et gère. Il doit l'être enfin pour garantir un ordre interne de la formation en fonction du projet que celle-ci défend. La question que la distinction dispositif de pouvoir / de soutien pose est celle de la place et de l'activité laissées à l'apprenant : le

pouvoir exige la conformation, le soutien appelle l'initiative. On fait l'hypothèse que d'autres attitudes sont possibles, qu'il est des pouvoirs qui n'ont rien de totalitaire et qui construisent, imposent et garantissent un cadre pour que les acteurs puissent vivre la rencontre qu'il a institué. Le développement des adultes (Pastré, 2011) nous paraît nécessiter non pas le soutien contre le pouvoir mais un système de pouvoirs contenus et retenus permettant à chacun de développer les potentialités de son activité dans les situations qui lui sont proposées. On peut aussi penser qu'un tel système permet de questionner les finalités définies, les objectifs formulés voire qu'il mette en question et en doute les rationalités qui prétendent les fonder. Il nous semble qu'on le voit bien dans l'analyse de Dumet* qui éclaire la situation qu'il présente et met en évidence le pouvoir dont le dispositif est la manifestation. Mais il ne dit rien des soutiens à l'œuvre à ce moment de la négociation sous contrainte. Il se peut qu'il n'y en ait nullement mais on peut aussi envisager que, comme souvent, l'environnement social de chaque stagiaire (famille, pairs, travailleurs sociaux et autres intervenants du dispositif de formation...) le soutienne dans sa démarche et lui permette de n'être pas que dominé. Il se peut aussi que chaque dispositif qui s'impose génère, dans la discrétion de la vie des personnes et des collectifs, ce que l'on appellerait des "contre-dispositifs" résultat de "rationalités alternatives" leur permettant de se protéger, filtrer ou subvertir les dispositions qui leur sont imposées. Ceci repose d'ailleurs à nouveaux frais une question récurrente de l'ingénierie de formation qui est "où s'arrêter ?" tout autant "que prévoir ?".

Mais les contributions ici réunies disent aussi autre chose. Tous les acteurs de la formation, par leurs interventions dispersées, reliées ou non, contribuent à construire et maintenir le cadre *de* la formation, ou pour le dire mieux, à construire un cadre *pour* la formation, c'est à dire où le processus de formation comme transformation des hommes, puisse avoir lieu. Chacun le fait en fonction de ses enjeux et motifs, des positions et de sa posture. Mais ce qui court dans ces textes c'est qu'à la conception taylorienne de l'ingénierie ils proposent une alternative : des fonctions compatibles et supplétives où ce qui n'est pas traité à un moment le sera à un autre en fonction de la situation, des circonstances et des relations entre les acteurs qui s'y rencontrent et dont aucun n'est dénué totalement de pouvoir, de vouloir ni d'intelligence. L'analyse de ce type de réalité requiert donc à la fois :

- une théorie du sujet en formation, largement en route au vu des différentes contributions ; prenant en compte autant les dimensions cognitives qu'identitaires, autant les enjeux présents que la part de la trajectoire biographique et des projets et aspirations ;
- une théorie des mondes (Beguïn dans Rabardel et Pastré, 2005) pour rendre compte de la diversité des points de vue, des positions et des pouvoirs, motifs et enjeux ;

- une théorie des circonstances ou plus exactement des liens entre sujets et circonstances pour pouvoir appréhender la singularité de la rencontre qui se joue à chaque instant d'une formation.

Par-là, on est enclin à envisager les dispositifs autant comme des instruments de pouvoir, voire de violence, que comme des contextes de soutien et des occasions de développement. Et les choses en cette matière ne sont pas définies d'avance, ni sans doute de manière univoque et encore moins une fois pour toute. C'est ce dont témoignent les textes réunis dans ce numéro. Ils permettent aussi d'envisager les dispositifs comme une utopie éducative, un projet en attente de ses conditions de réalisation. La tendance contemporaine est d'arrimer le plus solidement possible le projet à des buts (référentiels, objectifs, positionnement et autres instruments de la technologie éducative y concourent, notamment en assimilant volontiers le réel à l'emploi et le travail à ce qui en est dit par ces documents). Ceci porte sans doute la marque du contexte socio-économique et des pouvoirs qui y sont dominants. Mais ce n'est qu'une face des dispositifs et la liberté, l'initiative des sujets, des acteurs, des collectifs et des expériences de rencontre en formation, pour n'y être pas valorisée, n'est nullement absente.

Prendre en considération ce point de vue c'est aussi rappeler *in fine*, qu'aucun des acteurs ne peut s'exonérer d'une responsabilité partagée dans le devenir effectif de ce qui est prédisposé pour la formation des personnes. Chacun, dès qu'il est en position d'y intervenir, contribue à la fois aux relations de domination, à l'effectivité des apprentissages et aux dynamiques potentielles d'émancipation (Baroth, 2012), selon sa position mais aussi les choix qu'il opère, les modèles qu'il mobilise et, peut-être, les convictions qui l'animent. Ainsi, cette réflexion nous conduit vers une interrogation sur les transformations constantes en matière de formation et ce que l'on pourrait appeler une "virtuosité de l'instrumentation" de la volonté de transformation d'autrui. Elle remet au premier plan les exigences d'une "pol-éthique de la responsabilité" où le questionnement porte sur les enjeux politiques et sociaux des choix effectués et de leurs conséquences. Le noter à la fin de cette contribution introductive rappelle seulement que les acteurs de la formation, dans un passé pas si lointain, prenaient tout ceci en compte dans leurs débats (Jobert, 2008, p. 157, à propos d'un article fameux de Malglaive) et que ce patrimoine intéresse nos réflexions contemporaines et est sans doute encore en quête d'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris, France : Payot & Rivages.
- Baroth, M.F. (2012). *Didactique professionnelle et évaluation des compétences : la voix de l'émancipation*. Colloque international "l'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel", ADMEE, Luxembourg, 11-13 janvier 2012.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, France : Puf.
- Jobert, G. (2008). Introduction à Malglaive. Défense et illustration du cours magistral. *Education Permanente*, 175.
- Jullien, F. (1992). *La propension des choses. Pour une histoire de l'efficacité en Chine*. Paris, France : Seuil.
- Jullien, F. (2002). *Traité de l'efficacité*. Paris, France : Le livre de poche Biblio.
- Pastré, P. (2011). *Didactique professionnelle*. Paris, France : Puf.
- Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse, France : Octarès.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil.
- Turner, V.W. (1990). *Le phénomène rituel*. Paris, France : Puf.